COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL



Comprensión y producción oral

Los saberes que se ponen en juego

Las aulas de 1er año/grado son un lugar de continuos intercambios, un lugar en donde, por medio de la conversación, el docente y los alumnos se conocen, donde se describen objetos, se explica lo que hay que hacer, se cuentan historias. Estos intercambios se dan "naturalmente": es difícil concebir una comunidad humana sin pensar en personas que hablen entre ellas. Un propósito fundamental del 1er año/grado es que todos los chicos se animen a participar en las conversaciones en clase, con sus nuevos interlocutores: el docente y sus compañeros. Ya promediando el siglo xx, en los registros de su experiencia pedagógica, la docente santafecina Olga Cossettini (1999) escribía: "El lenguaje espontáneo, la naturalidad con que los alumnos se expresan, la participación en el diálogo, el gusto con que intervienen en la conversación, que nunca tiene el carácter de 'clase' son poderosos estímulos del lenguaje, que cada día se enriquece sin perder originalidad".

Ese carácter necesario de la comunicación oral en los intercambios humanos, inherente a los aprendizajes en todos los campos del conocimiento escolar, puede llevar a pensar que siempre que conversamos en la escuela estamos enseñando a hablar o a escuchar mejor. Como se mencionó en el apartado "Enseñar Lengua en el 1er año", la oralidad tiene contenidos propios que requieren propuestas específicas de enseñanza.

En un ambiente de confianza, donde se habla de temas interesantes para los chicos, ellos participan de modo asiduo en conversaciones acerca de sí mismos, de su seres queridos, de sus juegos, de sus preferencias. Conversan, también, acerca de lecturas compartidas, como hacen todos los lectores. En colaboración con el docente, escuchan y narran experiencias personales y anécdotas familiares, renarran textos ficcionales y no ficcionales, describen objetos, animales y personas.

A menudo y en momentos de juego y disfrute de la palabra, la clase participa de situaciones de escucha y aprendizaje de poesías, coplas, canciones, adivinanzas y otros géneros poéticos orales que favorecen la comprensión de la función poética del lenguaje, sobre todo de sus posibilidades lúdicas y combinatorias.

Al participar en estas situaciones, las chicas y los chicos confiarán progresivamente en sus posibilidades de expresión oral y tendrán interés por expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos.

Propuestas para la enseñanza

Tal como se ha dicho en el apartado "Enseñar Lengua en el 1er año", los chicos que comienzan 1er año/grado cuentan sus historias y conversan usando las formas de habla de su comunidad y las que han incorporado a partir de la radio, el cine, la televisión y los libros que les han leído.



Esta afirmación vale tanto para los chicos que comparten la variedad dialectal que se habla en la escuela como para aquellos cuyo dialecto diverge de esta variedad. Las diferencias dialectales no resultan un obstáculo para la comunicación. Veamos, en la siguiente conversación, recogida por Borzone (2004), cómo el maestro y los niños se comprenden, a pesar de utilizar variedades distintas.

Pedro, un niño colla, está remontando un barrilete y conversa con Pepe, un maestro, y con Hernán.
Maestro: *–No hay viento, por eso no vuela.*
Pedro: *–No, no tene que volar con viento, hace pomada el cometa.*
Maestro: *–Claro, con mucho viento no. Pero necesita un poquito de aire para volar.*
Pedro: *–¡Ah!, no mi dao cuenta. Va volar mejor con una piedrita,*

poné una piedrita.
Maestro: *–No la pongas, se va a poner pesado.*
Pedro: *–Si es pesado le va a sacar, pue.*
Hernán: *–No, mirá, ¿ves? No es pesao porque se eleva más alto con una piedrita.*
Pedro: *–Igual, miralo, sacale el peso. Vamos allacito, maestro, a la cancha, allá no hay techos, no hay cerquita la cancha grande. ¡Che! Vamos a la cancha, así no se va ir techos, voy corriendo largalo. Se baja, mirá.*
Maestro: *–Falta un poquito de viento.*

Es tarea de la escuela que los alumnos puedan comprender textos expresados en diferentes variedades lingüísticas y que puedan también expresarse ante una gama diversa de interlocutores, para lo cual deberán tener una afinada conciencia acerca de qué palabras y formas de habla emplear en distintas circunstancias. Esta conciencia y esta posibilidad, sin embargo, nunca deben (ni pueden) desarrollarse a contrapelo de la propia variedad lingüística de origen, ni de las de los otros. Porque las palabras que nos han arrullado de niños, las que nos hablan de la afectividad, de las sensaciones primeras y de las historias que nos constituyen son las que conforman nuestra identidad. Censurarlas y corregirlas es violentarlas. Citando a F. Bárcena y J. C. Mélich (2000: 103):

La lengua materna [...] no facilita al niño solamente una apropiación técnica del mundo. [...] Actúa al modo de teodicea práctica [...] otorga al niño el instrumental simbólico para una apropiación significativa de su mundo de [...] vida. A través de esta lengua materna, el mundo del niño puede pasar de ser un caos a un cosmos.

Que los alumnos puedan ampliar sus formas de expresión (siempre ampliar, nunca eliminar o sustituir) es un proceso extenso, que se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad.

A continuación, se desplegarán distintas propuestas de actividades concebidas teniendo siempre presente esta idea.

En primer término, propuestas relativas a la narración: producción de relatos de experiencias personales, renarración y escucha de relatos narrados por el docente.

Posteriormente, se sugerirán actividades vinculadas con la descripción.

Por último, se presentará someramente una propuesta de trabajo con la poesía.

El maestro y los compañeros colaboran con los relatos de experiencias personales

Nuestras experiencias tienen forma de relato. Relatar lo que hemos vivido nos permite reconstruir la propia experiencia. Construimos nuestra identidad narrativamente cuando organizamos las experiencias propias como relato y también cuando escuchamos o leemos historias, tanto reales como ficticias. A partir de esas historias vamos, también, organizando la nuestra e imaginando un porvenir. De esta manera, nos vamos convirtiendo en "novelistas" y "lectores" de nosotros mismos. Según P. Ricoeur (1991: 42):

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida.

La escuela es un ámbito privilegiado para narrar las experiencias vividas. No solo porque es (o debería ser) un espacio protegido que habilita e invita a los chicos a contar sus historias, sino sobre todo porque uno de los oyentes es el maestro, un adulto que puede ayudar al niño a contar mejor aquello que desea transmitir y a poner en valor su propia experiencia.



Entre los aprendizajes para 1er año/grado, se ha priorizado la producción asidua de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros. En este año escolar interesa que los alumnos puedan, en sus relatos, dar cuenta de las personas, el tiempo, el espacio, las acciones y su orden.

Las experiencias que los alumnos relatan en la escuela se refieren generalmente a lo que les sucede o les ha sucedido fuera de ella. De esa manera, ingresan al aula la vida y la experiencia que los chicos y las chicas traen consigo. En cada relato, por breve que sea, quien narra enfrenta el desafío de transformar en palabras las imágenes y sensaciones vividas y de buscar formas de expresarlas para que todos entiendan. Cuando comienzan la escolaridad, los chicos necesitan comunicarse con personas adultas y compañeros que no siempre comparten su entorno comunicativo cotidiano fuera de la escuela. Por eso, deben aprender a presentar la información de manera que pueda ser interpretada por los demás, que no poseen las mismas experiencias ni las mismas formas de referirse a lugares, personas, objetos o acciones.

Así, cuando un alumno cuenta una experiencia que ha vivido, el docente habitualmente colabora proporcionando la ayuda necesaria para que el narrador pueda estar atento a lo que desconocen los que lo están escuchando. Por ejemplo, interviene para recuperar la información sobre una persona que se nombró en el relato. También ayuda a presentar lo que se va a contar y a incluir los datos relevantes de manera integrada. Por ejemplo, haciendo una síntesis de lo relatado para saber si se entendió bien. Si es necesario, hace preguntas para que el que cuenta mencione el contexto espacial y temporal de los sucesos. Por otro lado, lo lleva a señalar el orden temporal y las relaciones causales entre los sucesos, pidiendo aclaraciones en el caso de relatos que "van y vienen" en el tiempo y en los cuales no se logra entender el orden de los hechos o la causalidad. Por último, hace preguntas para aclarar la referencia de algunas palabras que no pueden comprenderse, como algunos pronombres y otros deícticos (usualmente los de lugar, como "ahí", y también los de tiempo, como "el otro día"). En resumen, el docente ayuda al alumno a construir un discurso lo suficientemente explícito como para que todos puedan comprenderlo. A su vez, los compañeros aprenden cómo hacer preguntas cuando escuchan narraciones y no entienden algo, por lo que es necesario abrir a todos la posibilidad de preguntar.

Se proponen dos tipos de situaciones para trabajar el relato de experiencias personales: la de relato libre y la de relato a partir de un tema.

El relato libre

Este tipo de relato se desencadena por iniciativa de los chicos y las chicas, generalmente motivados por la necesidad de comunicar algo de importancia personal al grupo. En estas situaciones, el docente incentiva y orienta al que habla mientras los otros escuchan y, progresivamente, van aprendiendo –también incentivados y apoyados por el maestro– a escuchar, a interesarse y a preguntarle al compañero sobre aquello que está contando. Veamos un ejemplo tomado de A. M. Borzone (2004: 48):

Registro de clase

Maestra: –*A ver Sabrina, contanos qué te pasó.*
Sabrina: –*Yo estaba en la cama y me levanté para tomar agua.*
Maestra: –*¿Era de noche?*
Sabrina: –*Sí, era de noche y estaba lloviendo. Y yo fui a la cocina y mi hermano me trajo el oso... así... el león.*
Maestra: –*Imagínense, de noche, lloviendo y Sabrina iba caminando por su casa y apareció su hermano Darío...*
Sabrina: –*Me asustó.*
Maestra: –*Te asustó. ¿Y vos qué hiciste cuando viste el muñeco?*
Sabrina: –*Me fui corriendo a la cama de mi mamá.*
Maestra: –*Pero vos, ¿te diste cuenta en el momento?, ¿te diste cuenta de que era un muñeco o pensaste que era un monstruo?*
Sabrina: –*Yo pensé que era un monstruo.*
Maestra: –*Con razón. ¡Qué susto que te pegaste!*

En esta interacción, la maestra proporciona un andamiaje para el relato de la niña. Por medio de preguntas, la lleva a explicitar la situación: "... era de noche y estaba lloviendo".
Reestructura las palabras de la alumna para crear una mayor tensión narrativa: "... de noche, lloviendo, Sabrina iba caminando y apareció...".

Las intervenciones finales están orientadas a que Sabrina describa lo que sintió.

Para que los chicos se interesen por escuchar a los otros y por contar lo que les pasó, es necesario que el aula sea un lugar en donde estas historias se valoren, un ámbito en el que se les dé tiempo y atención a los que quieran contar algo, proponer, presentar sus preguntas. La construcción del aula como un lugar de intercambio no se produce de un día para el otro: requiere una habilitación constante de la palabra de los alumnos, que debe ser bienvenida aunque a veces haga salir de lo planificado. Solo así el relato libre aparecerá genuinamente.



El relato a partir de un tema

En este caso, se trata de que los chicos cuenten historias sobre determinados hechos o temas propuestos por el docente. Estos relatos tienen como punto de partida una pregunta. Como variante, la propuesta de contar una experiencia también puede dispararse con una frase escrita en el pizarrón y leída por el docente con distintas entonaciones, para convocar a los alumnos a "bucear" en sus recuerdos en busca de algún hecho en el que ese enunciado podría estar incluido. Por ejemplo, "¡Basta!" puede hacerles recordar distintas cosas: algo que dijo uno de sus padres cuando se peleaban con un hermano, algo que ellos mismos le dijeron a un amigo que los molestaba, algo que sintetiza una toma de decisión, etcétera.[1]

[1] Esta propuesta proviene de Salotti, M. (1979), quien presenta muchas otras de este tipo. Todas las obras mencionadas a lo largo del Eje pueden encontrarse en la Bibliografía al final de este *Cuaderno.*

En todo caso, es preferible siempre elegir temas o hechos lo suficientemente abiertos, y al mismo tiempo orientadores, como para que todos descubran que tienen algo para contar.

Además, es muy importante que el maestro se mantenga atento e interesado por las producciones de los chicos, para impulsarlos, con distintos tipos de ayudas, a que organicen y extiendan su relato y conducirlos para que puedan contar cada vez más cosas. Por ejemplo, que puedan pasar de mencionar solo nombres propios a aclarar de quién se trata en cada caso, o que de narrar primero los hechos más importantes y luego dar cuenta de los detalles pasen a comprender que hay otras formas de narrar, por ejemplo, demorar la resolución y crear, por más elemental que sea, una cierta intriga. Recurrimos una vez más a un registro de A. M. Borzone (2004: 99 y 49) para ver dos situaciones que ilustran estas ideas.

Registro de clase

Maestra: *–Y vos, Jimena, ¿asustaste a alguien o te asustaron? Contá.*
Jimena: *–Estaba jugando mi sobrina con un juguete y yo le voy... la asusto.*
Maestra: *–¿Tu sobrina estaba sentada jugando en el piso?*
Jimena: *–Sí.*
Maestra: *–Y vos, ¿qué hiciste para asustarla?*
Jimena: *–Sin que se dé cuenta, porque ella...*
Maestra: *–¿Cómo hiciste para que ella no se diera cuenta?*
Jimena: *–Yo fui rápido y me escondí debajo de la cama y después por el otro lado y le hice “¡Gua!”. Sí, mirá, me fui hacia... Acá está la puerta y yo me fui así corriendo allá.*
Maestra: *–Claro, te escondiste debajo de la cama y después pasaste por el otro lado de ella para asustarla.*

Jimena comienza haciendo un protorrelato, por medio de una frase resumidora: “Estaba jugando mi sobrina con un juguete y yo le voy... la asusto”. Frente al silencio de Jimena, quien cree finalizado su relato, la maestra pregunta respecto de las características de la situación, la acción realizada y las estrategias que la niña utilizó.
Cabe señalar que Jimena comienza su frase resumidora en pasado y luego pasa al presente. La maestra no “corrige” este cambio verbal, pero en sus preguntas utiliza el pasado y, por momentos, Jimena utiliza ese tiempo, más apropiado para esta narración.
Jimena encuentra dificultad para explicar lo que hizo, según se evidencia en las pausas. Por eso utiliza deícticos contextuales (“acá”, “así”, “allá”) cuyo significado solo puede deducirse y/o comprenderse a partir de sus gestos. Frente a esto, la maestra reorganiza la información al reponer la referencia de algunos de los deícticos (“debajo de la cama”, “por el otro lado”) y resumir lo dicho.

Registro de clase

Maestra: *–¿Alguno de ustedes se perdió una vez?*
Yohana: *–Yo, yo, en Virreyes.*
Maestra: *–Escuchemos a Yohana que se perdió una vez. Contanos.*
Yohana: *–Mi mamá se paró a ver uno de esos relojes conejito, ¿viste? Y yo me quedé mirando y ella entró a la relojería y... yo pensé que se fue... y la plaza estaba un cruzar y... me vio y dijo qué hacés y dije me perdí. Me llevó a un kiosco, me compró una latita de Coca-Cola... después me llevó y hablamos a la policía. Y yo...*

En esta interacción, que se dispara a partir de la pregunta de la maestra, Yohana muestra su interés en participar por medio de un protorrelato: "Yo, yo, en Virreyes". Inmediatamente, la maestra orienta la atención del grupo hacia Yohana.

Maestra: *–¿Adónde te llevó la señora?, ¿caminando por Virreyes a ver si encontraban a tu mamá?*
Yohana: *–Sí, y después a la policía.*

Ya desplegado el relato, intenta llevar a Yohana a precisar lo que dijo, por medio de preguntas.

Maestra: *–¿Y vino tu mamá?*
Yohana: *–Sí, mi mamá estaba con la Meche, la Lucía y el Joaquín.*
Maestra: *–¡Menos mal que te encontró!*

Luego, la ayuda a volver al relato orientándola hacia el final de la historia.

Elisa: *–¿Enseguida te encontraron?*
Javier: *–Pero una hora nomás se perdieron.*
Yohana: *–¡No! Hasta la noche.*

Los otros niños, que hasta entonces habían escuchado atentamente, piden detalles acerca del tiempo de las acciones.

Como se observa en estos ejemplos, la mayoría de las intervenciones de la docente no tienen como propósito corregir lo que los chicos dicen, sino brindar su colaboración para que se detengan a expandir y a decir de otra manera lo mismo, por medio de explicaciones, indicaciones pormenorizadas de las acciones y descripciones.

Cuando los alumnos pierden el hilo, el docente colabora para que avancen en el relato. Con ese fin, puede realizar preguntas específicas, intervenir diciendo lo mismo de otra forma para chequear que se ha comprendido y también, por

supuesto, hacer un silencio expectante. Estas intervenciones se asientan en la necesidad de ofrecer ejemplos de mejores formas de expresión y, al mismo tiempo, mostrar cómo al hablar es necesario, además, escucharse, monitorear aquello que se dice y tener en cuenta lo que el destinatario no puede comprender.

Por otra parte, hay otras intervenciones posibles referidas a la pronunciación y al léxico. Por ejemplo, el docente puede pronunciar con claridad algunas palabras y crear una situación en la que el alumno necesite volver a usarlas. Puede sustituir unas palabras por otras más precisas o adecuadas al tema en desarrollo, al tiempo que introduce vocabulario nuevo para los chicos. También puede enseñar el hiperónimo de un conjunto de palabras.

Por último, es posible trabajar el relato de experiencias personales en grupos, a la manera de juegos. Por ejemplo, se puede llevar a cabo el ya conocido juego del teléfono descompuesto, pero, esta vez, lo que se transmite son relatos. Se organizan hileras de entre cuatro y ocho chicos (es preferible que al principio del año sean menos y que al repetir el juego se vayan sumando participantes de manera gradual). El primero cuenta su historia al segundo y así sucesivamente, hasta llegar al último, quien se la comunica a todo el grupo. Frente a las disidencias con el relato inicial, amén de las risas que surgirán espontáneamente, es seguro que los demás plantearán lo que no va y le harán preguntas al primer niño para aclarar cómo era en verdad aquella historia.[2]

El maestro es también un cuentacuentos

Contar cuentos es una actividad propia de los adultos mayores de todas las culturas, a lo largo de innumerables generaciones. Las narraciones ponen en juego acciones humanas, conflictos, formas de resolución de esos conflictos y diferentes visiones del mundo.

Para los chicos, tienen un sentido especial porque, aun cuando la circulación de libros sea escasa, los relatos orales de leyendas lugareñas, de historias de apariciones, de anécdotas, chistes o chismes están muy presentes en la vida cotidiana. Alrededor del fuego, en la sala del hogar o en la corte de los reyes, la narración invita a las personas a reunirse. Alguien comienza a contar y el resto, con el silencio atento de quien espera ese relato, se deja llevar por la historia.

---

[2] En Alvarado, Gaspar y Mangone, *Trengania, Para los que recién empiezan. Material para docentes*, Ministerio de Educación (2001a), hay propuestas de trabajo a propósito de este núcleo de aprendizajes ("Historias a prueba de bostezos", pág. 16) que interrelacionan este Eje con el de "Escritura".



Es cierto que las formas de habla útiles para resolver ciertos problemas vinculados con la vida cotidiana ocupan buena parte de nuestras interlocuciones, agitadas por la "premura del día". Y uno de los propósitos del área de Lengua es que los chicos desarrollen sus posibilidades de comunicarse mejor con distintos interlocutores. Pero también es cierto que el rol más específico del área es favorecer el contacto de los chicos con otros mundos posibles, especialmente a través de narraciones leídas o contadas.

Recibir "alimento" frecuente desde la oralidad narrativa es una de las formas más básicas de construir nuestra identidad dentro de una cultura, una familia, una comunidad, y también una de las mejores maneras para que chicos y chicas desarrollen el gusto por la lectura y se animen a imaginar y a contar historias.

La narración oral en la escuela supone un maestro que lee, que goza de la lectura y que quiere transmitir a otros el goce que esas historias le producen. Con ese fin, es necesario prepararse especialmente antes de llevar a cabo la narración: leer, escuchar casetes con narraciones orales, seleccionar, leer en voz alta, contar en voz alta, encontrar el tono, la voz, los silencios, los gestos de cada personaje. El maestro que cuenta cuentos tiene algo de actor, de artista que puede "encantar" a su auditorio porque logra que sus pequeños oyentes "vean" la historia que cuenta.

El docente que no tenga por costumbre narrar cuentos, puede seguir algunos de los siguientes consejos.

- Elegir cuentos de calidad que le gusten. Eso es lo más importante. Solo se transmiten con entusiasmo y emoción aquellas historias que conmueven. En síntesis, que el cuento le guste al maestro es casi una garantía.

- Los cuentos que elija no tienen por qué estar escritos. Alguna historia que le contaban de chico, algún cuento que ha escuchado narrar en la radio o, incluso, el argumento de alguna película, también pueden formar parte del repertorio.
- Si teme olvidar detalles, puede tener alguna anotacion para ayudarse. Seguramente, cuando cuente la historia no olvidará nada, pero puede servirle para estar más tranquilo, para ser más natural.
- Puede llevar el libro de donde proviene la historia que va a contar y mostrárselo a los chicos.
- Como los maestros no somos narradores profesionales, es posible tomarse licencias: agregar detalles, incorporar diálogos, jugar con palabras no presentes en el original. Se trata de juegos lícitos que proporcionarán la confianza necesaria para, en ocasiones, inventar otras historias. En realidad, al contarlas, los docentes somos coautores. No hay que temer, entonces, modificar algo a veces.
- Al seleccionar la historia, y para narrarla con convicción, pueden realizarse ejercicios de visualización: imaginar cómo son los personajes o el lugar, detalle por detalle. Aunque luego esos detalles no se describan, el haberlos imaginado puede ayudar.
- Si el cuento tiene fórmulas rimadas, repeticiones, diálogos, es bueno intentar recordarlos de memoria para crear el clima adecuado al narrar frente a los chicos.[3]

Contémosla otra vez: la renarración

El aula puede convertirse también en un espacio donde las historias se deshilvanen con morosidad y donde los mismos chicos se transformen en portadores de las historias de su cultura y su comunidad y, por qué no, también de las de otras. Esto se logra por medio de situaciones que llevan a producir renarraciones, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente o por otros adultos.

El marino que regresa de un viaje cuenta sus aventuras en el mar. El cazador que ha conseguido la presa buscada relata sus peripecias en el bosque. El campesino que procura el cuidado de sus tierras cuenta la historia de sus antepasados. Aquellas viejas narraciones, transmitidas en forma oral, de boca en boca y de generación en generación, recuperan las experiencias de la vida: las hazañas que tuvieron lugar en sitios lejanos y los episodios del pasado más remoto.

[3] Sobre técnicas de narración oral, se recomienda consultar la segunda parte de Padovani (2000).

La vida de las personas, las experiencias propias, merecen ser relatadas. Esos relatos, que pertenecen a lo que se denomina *literatura de tradición oral,* forman parte de la cultura de todos los pueblos. Y si bien procuran espacios en los que la diversión y el placer de escucharlos permite distraerse de las actividades cotidianas, también contribuyen a la formación de las personas, de los pueblos, de sus tradiciones y su cultura. Es por ello que estos aprendizajes cobran centralidad en el área de Lengua.

Por medio de la narración de las experiencias de vida, las personas se conocen a sí mismas, comprenden sus propias costumbres y valores, sus necesidades y sus sufrimientos; aprecian las tradiciones de pueblos remotos y se reconocen en sus similitudes y sus diferencias.

En las situaciones de renarración, el contenido y la estructura del texto provienen de un relato que alguien ha contado, lo cual constituye un facilitador. Sin embargo, no se trata de una tarea sencilla: en las renarraciones los chicos deben atenerse a un texto previo que necesariamente deben haber comprendido. A continuación, presentamos dos propuestas para trabajar en este sentido.

Cazadores de historias

Se trata de proponerles a los alumnos que se conviertan en "cazadores de historias". Pueden ser historias que les hayan leído o contado en forma oral, o que ellos mismos pueden pedir que les cuenten. Estas historias se traen al aula y se comparten con el maestro y los compañeros, como en un fogón.

Para desarrollar esta propuesta, el maestro será el que comience a contar cómo él mismo, a partir de sus experiencias infantiles, se transformó en "cazador de historias". Así, rememora cómo lograba que otros le contaran historias, utilizando frases mágicas como: "Dale, contame", "¿Me contás uno de...?", "Contame lo que te contaba la abuela", "¿Cómo fue que...?".

En un segundo momento, el maestro les pregunta a los chicos: "Ustedes ¿a quiénes les pedirían que les relaten o les lean una historia?". De este modo, se establece un acuerdo entre los chicos y el docente, que va determinando quiénes y en qué momentos van a compartir todas las historias con sus compañeros.

Puede ser una excelente oportunidad para grabar los relatos y armar una antología de cuentos en casete. Para cerrar la propuesta, los chicos podrán invitar a los adultos a escuchar esas historias o llevar los casetes a sus hogares para compartirlas en familia.



Recordar historias conocidas por casi todos

En la práctica de muchos docentes hay un modo habitual de trabajar la renarración con un formato más escolar. Se trata de situaciones en las que se vuelve a contar entre todos una historia que el maestro ha leído o narrado en forma oral. El sentido de la propuesta es que los alumnos aumenten su bagaje de formas lingüísticas (como palabras, especialmente aquellas menos habituales en la oralidad cotidiana, o estructuras narrativas y conectores que "enlazan" las partes del relato).

Para ello, la tarea puede encadenarse a partir de ese "otra vez" que pronuncian con voracidad los chicos al finalizar la escucha de una historia que les ha interesado (ese famoso "otra vez" que también puede ser el punto de partida de una nueva lectura, y otra más, ¿por qué no?).

También pueden plantearse objetivos más concretos, como volver a contar la historia entre todos para contársela a otros chicos (por ejemplo, puede ser al chico que faltó el día de la primera lectura y no pudo escucharla). Además, si se está trabajando con la lectura de novelas, también se recurre a la renarración, ya que antes de comenzar la lectura de un nuevo capítulo conviene recordar entre todos lo que sucedió en el anterior o en la serie de capítulos ya leídos. Por eso, cuando el grupo se embarca en la lectura oral de una novela, se hace necesario elegir una que tenga una estructura en la que los capítulos constituyan episodios cerrados, en los que comience y termine una aventura. *Dailan Kifki*, de María Elena Walsh, o *Los traspiés de Alicia Paf*, de Gianni Rodari son buenos ejemplos.

Mientras los niños renarran, el docente desempeña el rol sobre el que ya hemos hablado, es decir, colabora con ellos y aporta pistas por medio de preguntas o reformulaciones. Puede buscar que los chicos incorporen fórmulas típicas de los inicios de cuentos, del tipo de "Había una vez" o "Hace mucho, mucho tiempo", o que revi-

sen lo dicho. Puede ayudarlos a orientar y producir avances en el relato, aumentando el grado de especificidad de las preguntas cuando advierte que no recuerdan algo, o puede proveer conectores para sostener la continuidad del cuento.

Otros facilitadores de la renarración son las imágenes que organizan las historias de los relatos contenidos en los libros-álbum: pasando una a una las páginas, a partir de las ilustraciones los chicos pueden recuperar en forma organizada el orden de las acciones y los personajes que en estas participan.

Otra posibilidad es anotar en el pizarrón, antes de la renarración, algunas palabras que funcionen como borrador del relato oral que se va a contar, a la manera de "lo que no puede faltar". Por ejemplo, si se trabaja con cuentos de estructura reiterada (las clásicas historias en las que hay distintos intentos para llegar a resolver el conflicto), el docente puede anotar pistas para no olvidar mencionar las distintas situaciones. "Cuento con caricia", de Elsa Bornemann (1988), es un excelente ejemplo. Puede primero leerse en clase:



Cuento con caricia

No sabía lo que era una caricia. Nunca lo habían acariciado antes. Por eso, cuando el changuito rozó su plumaje junto a la laguna –alisándoselo suavemente con la mano–, el tero se voló. Su alegría era tanta que necesitaba todo el aire para desparramarla.

–¡Teru! ¡Teru! ¡Teru! ¡Teru! ¡Teru! ¡Teru! –se alejó chillando.

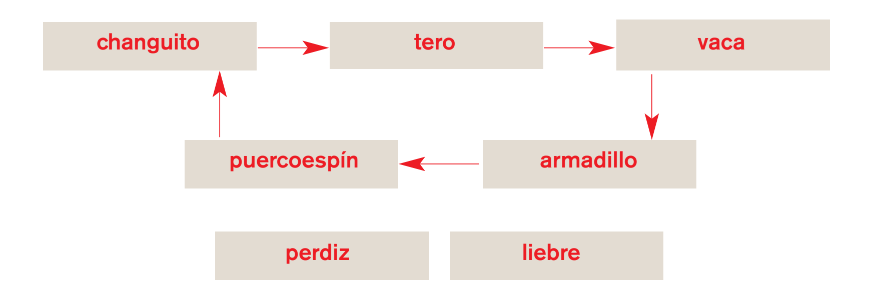
El changuito lo vio desaparecer, sorprendido. La tarde se quedó sentada a su lado sin entender nada.

–¡Hoy me han acariciado! ¡La caricia es hermosa! –seguía diciendo con sus teru-teru...
–¡Eh, tero! ¡Ven aquí! ¡Quiero saber qué es una caricia! –le gritó una vaca al escucharlo.
El tero se dejó caer: un planeador blanco, negro y pardo, de gracioso copete, aterrizando junto a la vaca...
–Esto es una caricia... –le dijo el tero, mientras que con el ala izquierda rozaba una y otra vez una pata de la vaca–. Me gusta tu cuero, ¿sabes? No imaginaba que fuera tan distinto de mi plumaje...
La vaca no lo escuchaba ya. Pasto y cielo se iban mezclando en una cinta verdeazul con cada aleteo del ave. Ni siquiera sentía las fastidiosas moscas... Con varios felices muuu... muuu... se despidió entonces del tero. ¿Caminaba o flotaba? ¿Soñaba? No. Era tan cierto como el sol del atardecer, bostezando sobre el campo. Era verdad: ella sabía ahora lo que era una caricia...
Distraída, atropelló un armadillo que descansaba entre unos matorrales:
–Cuidado, vaca, ¿no ves que casi me pisas? ¿Qué te pasa? ¿Estás enferma?
–Este quirquincho no puede entender... –pensó la vaca–. Es tan tonto... –y continuó caminando o flotando, mugiendo o cantando... Pero el animalito peludo la siguió curioso, arrastrándose lentamente sobre sus patas. Finalmente, la chistó:
–Shh... Shhh... ¿No vas a decirme qué te pasa?
Suspirando, la vaca decidió contarle:
–Hoy he aprendido lo que es una caricia... Estoy tan contenta...
–¿Una caricia? –repitió el armadillo, tropezando con el nudo de una raíz–. ¿Qué gusto tiene una caricia?
La vaca mugió divertida:
–No, no es algo para comer... Acércate que te voy a enseñar... –y la vaca rozó con su cola el duro y espeso pelo del animalito. Su coraza se estremeció. Tampoco a él lo habían acariciado antes...
¿De modo que ese contacto tan lindo era una caricia? Para ocultar su emoción, cavó rápidamente un agujero en la tierra y desapareció en él.
La noche taconeaba ya sobre los pastos cuando el armadillo decidió salir. La vaca se había ido, dejándole la caricia... ¿A quién regalarla? De pronto, un puercoespín se desperezó en la puerta de su grieta. Era la hora de salir a buscar alimentos.
–¡Qué mala suerte tengo! –exclamó el armadillo–. ¡Encontrarte justamente a ti!
–¿Se puede saber por qué dices esa tontería? –gruñó el puercoespín, dándose vuelta enojado.

–Pues... porque tengo ganas de regalar una caricia... pero con esas treinta mil púas que tienes sobre el cuerpo... voy a pincharme...
–¿Una caricia? –le preguntó muy interesado el roedor–. ¿Te parece que mis dientes serán lo suficientemente fuertes para morderla? ¿Es dulce o salada?
–No, amigo, una caricia no es una madera de las que te gustan tanto... ni una caña de azúcar... ni un terroncito de sal... Una caricia es esto... –y frotando despacito su caparazón contra la única parte sin púas de la cabeza del puercoespín, el armadillo se la regaló.
¡Qué cosquilleo recorrió su piel! Un gruñido de alegría se paró en la noche. Su primera caricia...
–¡No te vayas! ¡No te vayas! –alcanzó a oír que el armadillo le gritaba riendo. Pero él necesitaba estar solo... Gruñendo feliz, se zambulló en la oscuridad de unas matas.
La mañana lo encontró despierto, aún sin desayunar y murmurando:
–Tengo una caricia... Tengo una caricia... ¿A quién podré dársela? Ninguno me la aceptará... Tengo tantas púas...
–¿Estás loco? –le dijo una perdiz.
–¡Se ha emborrachado! –aseguró una liebre. Y ambas dispararon para no pincharse. El puercoespín se enroscó. Su soledad de púas lo molestaba por primera vez...
Ya era tarde cuando lo vio, recostado sobre un tronco, junto a la laguna. El changuito sostenía con sus piernas la caña de pescar. Un sombrero de paja le entoldaba los ojos. Dormitaba...
El puercoespín no lo pensó dos veces y allá fue, llevándole su caricia. Su hociquito se apretó un momento contra la rodilla del chango antes de escapar –temblando– hacia el hueco de un árbol. El muchachito ni siquiera se movió, pero a través de un agujerito de su sombrero lo vio todo.
–¡El puercoespín me acarició! –se dijo por lo bajo, mirando de reojo su rodilla curtida–. Esto sí que no lo va a creer mi tata... –y su silbidito de alegría rebotó en la laguna.
–¿Dormita el chango? ¿Sonríe? ¿Pesca o silba? –se preguntó la tarde. Y siguió sentada a su lado sin entender nada.

© *Elsa Bornemann, 1975, tomado de* Un elefante ocupa mucho espacio, *Alfaguara, Buenos Aires, 2004*

Terminada la lectura, y para orientar la renarración que harán los chicos, se dibuja previamente en el pizarrón un esquema como el que sigue:



La descripción

Con escasas excepciones,[4] la descripción suele ser un procedimiento que está incluido en otros textos, como conversaciones, narraciones o explicaciones. A menudo está presente no solo en los textos literarios, sino también en la conversación cotidiana y en los textos científicos. A veces se trata de una necesidad: describimos para "mostrar" con palabras un objeto, una persona, un lugar. Otras veces es, simplemente, un "lujo", una forma de crear climas, de expandir aquello que se narra, de aclarar sin necesidad. Incluso, puede pensarse como "una batalla" entre quien describe y quien lee o escucha: un desafío de palabras y de saberes. O como una lid entre quien describe y el lenguaje mismo: no siempre encontramos el orden, las palabras y expresiones justas... La descripción, como tal vez ningún otro tipo de texto, requiere un enorme trabajo que, una vez logrado, provoca un inmenso placer.

Tradicionalmente, suele definirse la descripción como una "pintura" hecha con palabras. En parte, es cierto, dado que una buena descripción es aquella que provoca en quien la escucha o lee la sensación de que está viendo, oliendo, tocando o incluso conociendo (o reconociendo) aquello que se describe. En la escuela argentina, tiene una tradición propia ligada a la ampliación de vocabulario, pero también al disciplinamiento de la mirada.

---

[4] Por ejemplo, la deslumbrante *Las ciudades invisibles,* de Ítalo Calvino.

Para 1[er] año/grado, se ha priorizado fundamentalmente la producción y la escucha comprensiva de descripciones de objetos, animales y personas, leídas o expresadas en forma oral por el docente, otros adultos y los compañeros.

Dada la complejidad de la descripción, en las siguientes propuestas se apunta a que los chicos desarrollen sus posibilidades para nombrar aquello que se describe, para identificar las cualidades del todo y de sus partes, para utilizar palabras que designen y califiquen esas partes, y para solicitar aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas. En ese sentido, y como es imposible pensar que los chicos puedan producir descripciones sin entrar previamente en contacto con este tipo de textos, entre las propuestas se incluyen situaciones de escucha de descripciones leídas o producidas en forma oral por el docente.

Las propuestas son las siguientes.[5]

- **Me detengo aquí.** El docente relee un cuento que incluya una o más descripciones. Pide a los chicos que lo interrumpan en el momento en se describa un determinado personaje, lugar u objeto. Por ejemplo, si lee el inicio del cuento “La cuestión del hada Tomasoli”, de Ema Wolf (1984), los chicos deberían interrumpirlo durante (o cuando termine) la lectura del tercer párrafo.



La cuestión del hada Tomasoli
Si se acuerdan de Cenicienta, se acordarán también del hada que apareció para ayudarla aquella noche en que hubo baile en el palacio.
Bien.
El hada se llamaba Tomasa Tomasoli. Era regordeta, bastante enana, más parecida a un pan de leche que a un hada.
Lo que quiero contar es qué pasó en realidad esa noche en la cocina [...]

[5] *Véase* más sobre descripciones en Alvarado, Gaspar y Mangone, *op. cit.*



En *Trengania*. Ilustración de Gustavo Damiani.

- **Descriptor distraído.** La tarea consiste en que los chicos corrijan la descripción oral que realiza el maestro. Para ello, este describe un animal, una princesa o algún otro personaje presente en una ilustración a la vista de todos, pero cometiendo algunos errores. Los chicos deben advertirlos y corregir al maestro.
- **Veo, veo.** A partir de una lámina abigarrada,[6] en la que se representa una escena con muchos personajes, el docente elige uno y, sin decir cuál eligió, lo describe de la manera más precisa posible, para que los alumnos puedan descubrir de qué personaje se trata. Después de realizar varias veces esta actividad, son los chicos quienes producen esos "Veo, veo". Incluso se puede organizar un juego por equipos: un integrante de un equipo describe algo que le señala el maestro, mirando la ilustración, pero de espaldas a su equipo.
- **Preguntando se llega.** La actividad consiste en formular preguntas para descubrir el objeto o sujeto seleccionado por uno de los chicos (o por un grupo, o por el maestro) dentro de una lámina también abigarrada.[7] Pero hay una condición: las preguntas solo pueden ser respondidas con un *sí* o un *no*. Este tipo de tareas induce a los niños a reflexionar acerca de qué preguntas conviene hacer para lograr reconstruir la descripción de un objeto o personaje desconocido. Otra posibilidad es limitar el número de preguntas que pueden hacerse. En este caso, conviene que el maestro se reserve el rol de interrogador, para mostrar el tipo de preguntas que ayudan mejor a descubrir ese objeto.[8]

---

[6] *Véanse* las láminas del recurso didáctico *Trengania*, *op. cit.*

[7] En *Para los que recién empiezan. Docentes*, del ya citado recurso *Trengania*, pág. 10, se encuentra una propuesta de trabajo a propósito de este tipo de aprendizaje.

[8] Las descripciones son muy habituales en los textos de Ciencias Naturales. *Véase* el *Cuaderno para el aula: Ciencias Naturales 1.*

Poesía con los chicos

Si bien definir cualquier género literario es una tarea muy compleja, el género poético es, sin duda, el que más se resiste a esa posibilidad. Porque tiene que ver con el canto, con el ritmo y la rima, con las figuras del lenguaje (metáforas, símiles, metonimias), con estructuras, con determinadas temáticas; pero al mismo tiempo, con la ausencia de rima, con el quiebre del ritmo y la exploración de las posibilidades del lenguaje, propios de la poesía contemporánea. Es que, a lo largo de su historia, el género poético ha pervivido pero transformándose permanentemente. Sin embargo, frente a un poema, nadie duda en catalogarlo como tal, pese a que la sola palabra "poesía" evoca múltiples asociaciones, incluso contradictorias o antitéticas. Porque al hablar de poesía necesariamente nos ubicamos en una escucha o en una lectura en la que el lenguaje se convierte en el centro de atención, y los significados y asociaciones habituales comienzan a desdibujarse o se amplían a territorios inesperados. La siguiente cita de Octavio Paz (1972: 13), constituye un buen ejemplo de lo complejo que resulta definir la poesía.

La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar el mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. Pan de los elegidos; alimento maldito. Aísla; une. Invitación al viaje; regreso a la tierra natal. Inspiración, respiración, ejercicio muscular. Plegaria al vacío, diálogo con la ausencia: el tedio, la angustia y la desesperación la alimentan. Oración, letanía, epifanía, presencia. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimación, compensación, condensación del inconsciente. Expresión histórica de razas, naciones, clases. Niega la historia: en su seno se resuelven todos los conflictos objetivos y el hombre adquiere al fin la conciencia de ser algo más que tránsito. Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no dirigido. Hija del azar; fruto del cálculo. Arte de hablar en una forma superior; lenguaje primitivo. Obediencia a las reglas; creación de otras. Imitación de los antiguos, copia de lo real, copia de una copia de la Idea. Locura, éxtasis, logos.

La escucha, comprensión y disfrute de distintos géneros poéticos son formas privilegiadas para que el aula se convierta en un lugar donde se desnaturalice la relación con el lenguaje y con el mundo.

El título de este apartado entraña en sí mismo una propuesta: no se trata de *poesía para chicos* sino de *poesía con los chicos.* Esto implica que en las aulas

de 1[er] año/grado no solo ingresen poemas, coplas, canciones y adivinanzas de calidad creadas específicamente para niños, sino también otras formas poéticas que convoquen, entusiasmen, desestructuren y también confundan un poco.

Al respecto, Graciela Montes (1999) retoma las palabras del poeta Juan Ramón Jiménez, quien recibió críticas por incluir poemas "difíciles" en su libro *Verso y prosa para niños*: "En casos especiales, nada importa que el niño no lo entienda, no lo comprenda todo. Basta que tome el sentimiento profundo, que se contagie del acento como se llena de la frescura del agua corriente, del calor del sol y de la fragancia de los árboles; árboles, sol y agua que ni el niño ni el hombre ni el poeta mismo entienden en último término lo que significan". Esto no quiere decir que se deba ofrecer a los chicos permanentemente poemas crípticos, sino que la selección supone "bucear más allá del estante de poesía infantil".

La percepción de la función poética del lenguaje permite atender no solo al significado de las palabras, sino también los sonidos, las imágenes, las asociaciones, los sinsentidos y disparates que se pueden crear con ellas.

Escuchar, cantar, recordar

Tradicionalmente, la escuela se ha ocupado de que los alumnos aprendan poesías de memoria. Y sabemos que la sola mención de este "aprender de memoria" nos remite a prácticas estereotipadas de chicos parados en el frente, recitando sin convicción y sin entender muy bien lo que están diciendo.

¿Por qué traer entonces, otra vez, esta propuesta? Remitámosnos al sentido de la palabra *recordar*: implica "traer al corazón". Es que de eso se trata: de que los chicos escuchen muchos poemas, canciones, rondas y que aprendan unos cuantos. No para que nos deleiten con sus palabras, sino para que se deleiten ellos. Para que les guste repetirlos mientras juegan en el aula y en el recreo, o fuera de la escuela: cuando echan suertes, cuentan las veces que saltan a la soga, juegan a las palmas, llevan el ritmo con que patean y arrojan una pelota o, simplemente, cuando la ocasión les parezca propicia.

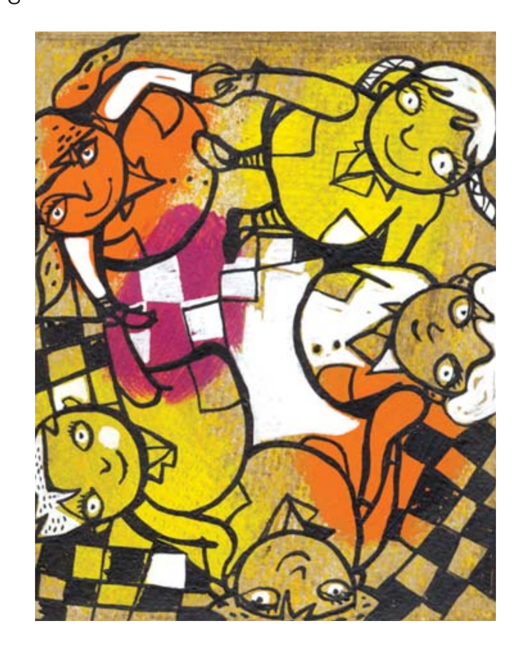
Ciertos poemas, guardados en la memoria, se cuelan en el presente y nos permiten sorprendernos al descubrir nuevos sentidos que se entraman y juegan con los antiguos. Cuando un adulto canta una canción o dice de memoria un poema, más de una vez los niños intentan, ellos también, aprenderlos, para cantarlos y decirlos. Escuchar esos textos puede conllevar, en ocasiones, el desafío de aprenderlos. Un desafío que algunos se plantean a sí mismos y que otros aceptan a partir de una mirada cómplice del maestro.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de distintos tipos de textos que pueden trabajarse en un aula de 1er año/grado. Las posibilidades son ilimitadas, y deberían enriquecerse con la literatura oral o escrita propia de cada lugar y con las selecciones que cada maestro quiera agregar.

Las *rondas y canciones tradicionales* permiten trabajar en el aula varios de los aspectos mencionados. Seguramente, al leer algunos de los textos que se presentan aquí, la música impregnará rápidamente la lectura. En otros casos, tal vez, recuperarla no sea una tarea tan sencilla y resulte necesario consultar a otra persona que la recuerde.[9] Puede también que en la letra misma el maestro advierta algunas divergencias respecto de la versión que conoce. Muchas rondas y canciones tradicionales se han transmitido oralmente a lo largo del tiempo y por eso presentan múltiples variantes en la letra, en la música o en el juego que conllevan. Claro está, no hay ninguna versión "más verdadera": el carácter mismo de la tradición oral impide pensar de ese modo. Incluso es posible que los chicos que las escuchen por primera vez inventen, casi sin querer, versiones que quizá se vayan incorporando poco a poco en la tradición. Transcribamos algunas.

"La pájara pinta" es un conocido juego de ronda:

Estaba la pájara pinta
sentada en un verde limón.
Con el pico cortaba la rama
con el pico cortaba la flor.
¡Ay, ay, ay!
¿Cuándo vendrá mi amor?
Me arrodillo a los pies de mi amante
me levanto constante constante.
Dame una mano, dame la otra
dame un besito sobre la boca.
Daré la media vuelta.
Daré la vuelta entera.
Daré un pasito atrás,
haciendo una reverencia;
pero no, pero no, pero no,
porque me da vergüenza;
pero sí, pero sí, pero sí,
porque te quiero a ti.



[9] Para los docentes que quieran conocer o recordar canciones tradicionales, se recomiendan la serie de discos de Judith Akoschky, *Ruidos y ruiditos*, y los de Pro Música de Rosario.

"Antón Pirulero" se canta para hacer juegos con mímicas:

Antón, Antón,
Antón Pirulero,
cada cual, cada cual,
atienda su juego.
Y el que no, y el que no
una prenda tendrá.

Seguramente, todos los docentes conocen también la canción "Sobre el puente de Aviñón", que impulsa a los chicos a jugar haciendo mímicas de acuerdo con las profesiones que se van mencionando en la letra:

Sobre el puente de Aviñón
todos bailan y yo también.
Hacen así...
así, las lavanderas.
Hacen así...
así me gusta a mí.

Sobre el puente de Aviñón
todos bailan y yo también.
Hacen así...
así, las planchadoras.
Hacen así...
así me gusta a mí.

Sobre el puente de Aviñón
todos bailan y yo también.
Hacen así...
así, los carpinteros.
Hacen así...
así me gusta a mí.

Sobre el puente de Aviñón
todos bailan y yo también.
Hacen así...
*así... (*cualquier oficio o profesión
que se quiera agregar*).*
Hacen así...
así me gusta a mí.
[...]



Con "Cocherito" se puede correr por el patio siguiendo el ritmo:

El cocherito, leré,
me dijo anoche, leré
que si quería, leré
pasear en coche, leré.

Y yo le dije, leré
con gran salero, leré:
"No quiero coche, leré
que me mareo".

También hay muchos textos que se utilizan para echar suertes y decidir a quién le toca una determinada tarea. Por ejemplo:

En un café rifaron un pato,
uno, dos y tres,
zapatito inglés.

A ver a quién
le toca el número cuatro
un, dos, tres, cuatro.

La variedad es enorme. Aquí transcribimos uno más:

Al subir una montaña
una pulga me picó,
la agarré de las orejas

y se me escapó.
Pulgón, pulsera,
tabique y afuera.

"A la lata, al latero" permite hacer juegos en los que es fundamental seguir el ritmo con que se la canta. Al mismo tiempo, ayuda a los chicos a tomar conciencia sobre las vocales y el aspecto fónico del lenguaje:

A la lata, al latero,
a la hija del chocolatero.
A la a, a la a,
Margarita no sabe planchar.
A la e, a la e,
Margarita no sabe barrer.

A la i, a la i
Margarita no sabe zurcir.
A la o, a la o,
Margarita no sabe el reloj.
A la u, a la u,
¡Margarita eres tú!

Otro tipo de textos poéticos con los que se puede trabajar en el aula es el de los *cuentos de fórmula*, que se distinguen no tanto por lo que cuentan, que es reducido, como por la exacta estructura que reiteran. Están vinculados con las estructuras líricas (ritmo, rima, encadenamiento, reiteración) y constituyen un rico material de juego con la palabra y el sonido (juego de memoria para el que lo dice y juego de chasco para el oyente). Dentro de este tipo de textos, distinguimos entre los *cuentos de nunca acabar,* que tienen una estructura que se reitera indefinidamente, y los *cuentos mínimos*, de resolución inmediata.

“Largo” es un ejemplo de cuento mínimo:

¿Quieres que te cuente un cuento
muy largo, muy largo?
Un ratón se subió a un árbol
y este cuento ya no es largo.



“Hormigas” es un cuento de nunca acabar:

Era una hormiguita
que de un hormiguero
salió calladita,
se metió a un granero,
se robó un triguito
y arrancó ligero.

Salió otra hormiguita
del mismo hormiguero,
salió calladita,
se metió a un granero,
se robó un triguito
y arrancó ligero.

Y salió otra hormiguita...

Las *adivinanzas y falsas adivinanzas* (aquellas que de una forma u otra contienen la respuesta), además de divertir a los chicos, presentan un desafío para la comprensión. Todos deben estar atentos a los datos que se proveen (que, a veces, incluyen una trampa) y descubrir la respuesta.

Poesía de autor

A título orientativo y a riesgo de hacer un recorte injustificado, se incluyen a continuación algunos poemas. La selección tiene como objetivo que los docentes interesados en acrecentar el bagaje de textos literarios sobre los itinerarios mencionados en el eje “Lectura” puedan hacerlo.

Los *limericks* que aparecen en *Zoo Loco*, de María Elena Walsh (1964), son un buen comienzo para pensar de manera divertida sobre algunos animales. Transcribimos los dos siguientes.

¿Saben por qué la Garza colorada
sobre una sola pata está apoyada?
Porque le gusta más,
y piensa que quizás,
si levanta las dos se cae sentada.

Si alguna vez conocen una Trucha
que en un árbol muy alto hizo la cucha,
que solamente nada
en agua no mojada,
señores, esa Trucha está enfermucha.

Zoo loco ©A1964 María Elena Walsh ©2000 Alfaguara.

Los piojemas del Piojo Peddy, escrito por David Wapner, se crea un insólito yo poético (un piojo que habla desde la cabeza de un tal José) que despierta la risa de más de uno.



Cortesía ediciones del Eclipse

Ilustración de Roberto Cubillas para el libro de David Wapner.

4
Tengo
dos padres
cuatro abuelos
setenta y ocho hermanos
doscientos tres tíos
quinientos veintisiete primos
y cuatrocientos treinta sobrinos
que se esconden
cuando José se peina
con su peine de acero.

5
Mi mamá me mima
mi papá me juega
yo me pongo contento
y José se rasca.

Wapner y Cubillas, Los piojemas del piojo Peddy, Buenos Aires, del Eclipse, 2004.

Para quienes se animen a jugar, el poema “Mariposa” de Federico García Lorca (1984) permite lucirse con los tonos, las pausas, las entonaciones y los ritmos, para hacer que, casi, casi, la mariposa del poema vuele “ahí”, en el aula.

Mariposa del aire,
qué hermosa eres
mariposa del aire
dorada y verde.
Luz del candil,
mariposa del aire,
¡quédate ahí, ahí, ahí...!
No te quieres parar,
pararte no quieres.
Mariposa del aire
dorada y verde.
Luz del candil,
mariposa del aire,
¡quédate ahí, ahí, ahí...!
¡Quédate ahí!
Mariposa, ¿estás ahí?



La “Nana de la bruja bella”, de Alberto José Miyara, pone en conflicto la definición de lo que es una “bruja”.

Duérmete, vida mía,
bajo la estrella,
que a media noche viene
la bruja bella.

Esta bruja es amiga
de los pequeños.
Las cosas que ellos piensan
las vuelve sueños.

Esta bruja no quiere
verlos despiertos
y cierra los ojitos
que encuentra abiertos.

No castiga a los niños,
no los asusta,
solo les cuenta el cuento
que les gusta.

Con ella todo el mundo
se dormirá
(Aunque a veces la ayudan
mamá y papá).

Es bruja pero es bella,
buena y aseada.
Le falta una varita
para ser hada.



©Alberto José Miyara, 2004, tomado de Poesía para chicos, Buenos Aires, Alfaguara

Los chicos, también

Los alumnos también pueden, en un clima de libertad y búsqueda expresiva, inventar poemas, encontrar rimas, jugar a los sinsentidos. Una propuesta es, por ejemplo, leer primero con el docente el poema “La madre de los pájaros”, extraído del libro de Juan Sebastián Tallón, *Las torres de Nüremberg* (1995).

En una de las torres de Nüremberg,
la antigua ciudad de los milagros,
hace más de cien años que trabaja
la Madre de Pájaros.

Su cuerpo no es más grande
que una mano de niño,
y lo viste con plumas de paloma.
Tiene un nido debajo de la campana
que a la vieja ciudad canta las horas.

Aprendamos la historia de esta rara
viejecita sonriente y juguetona,
que hizo todos los pájaros del mundo
con palabras hermosas.

Y sabremos entonces que en su nido
van cayendo al sonar de la campana,
convertidas en pájaros cantores,
las hermosas palabras.

Las hermosas palabras que en el viento
van a la torre mágica,
tan solo cuando han sido
por la boca de un niño pronunciadas.

Milagro, maravilla,
verdad, ensueño y alborada;
Dios, humildad, perdón,
trabajo, cielo, corazón y amada.

La buena viejecita se alegra cuando el viento
le lleva esas palabras,
y para convertirlas en pájaros cantores
las repite tres veces en su idioma de maga.

Tres veces dice Madre,
y nace un ave blanca.
Tres veces dice Niño,
y un ave de colores, elevándose, canta.

Tres veces dijo Vida
para hacer las canciones que se escuchan al alba.
Amor, Amor, Amor,
y el pájaro más lindo salió de la campana.

Y así todos los pájaros cantores
los ha hecho la maga,
pues la voz que los niños dan al viento,
se la devuelve el viento, con dos alas.

Dila en secreto y con amor,
cuando la encuentres, tu Palabra,
y verás que algún día un pajarito
cantará en tu ventana.

Una vez terminada la lectura, puede comenzar un juego. Ayudados por el docente, los alumnos se van a animando de a poco a completar oralmente los blancos en una serie como la siguiente:

Digo "sol" y la palabra brilla.
Digo "fuego" y la palabra quema.
Digo "agua" y la palabra...
Digo "gato" y la palabra...
Digo "escalera" y la palabra...
(y así, indefinidamente).

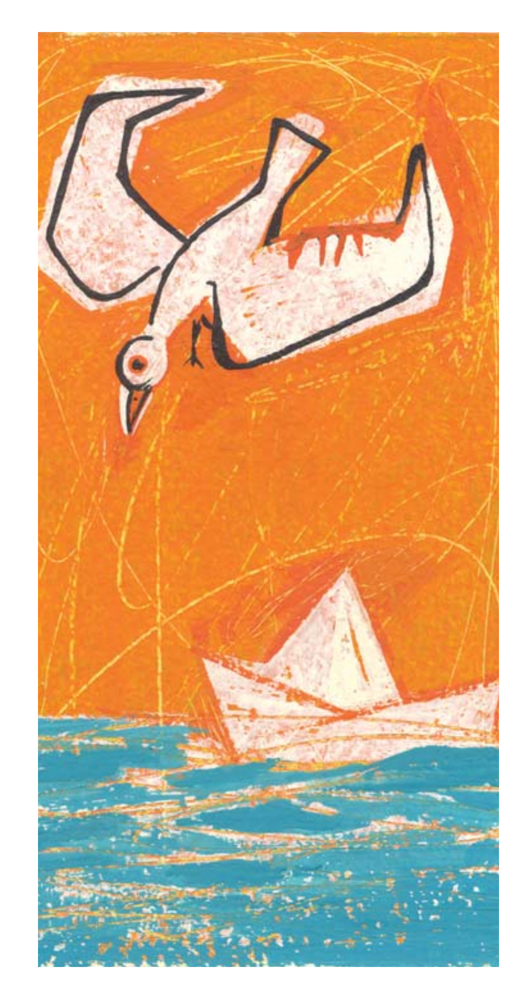
Otra propuesta interesante y divertida puede ser que cada chico busque una rima para su nombre. Por ejemplo: María, que no se ría; Federico, sos muy rico; Martín, convidá chocolatín; Daniela, prendé una vela.

También se pueden utilizar poemas leídos en el aula como disparadores para inventar otros. Así, se puede leer el brevísimo "Colibrí" de Horacio E. Guillén, citado en Serrano (2000):

Es así:
capullito de colores
en las ramitas del aire,
el colibrí.

De la misma fuente, podemos leer también "Gaviota", de Baldomero Fernández Moreno:

Liviana como una pluma
nunca deja de volar:
parece un copo de espuma
desprendido de la mar.



Entonces, una consigna para inventar nuevos poemas puede ser: "Si el colibrí es un capullito de colores y la gaviota es un copo de espuma, ¿qué son un gato, una lombriz, un tatú, un puercoespín?".

Otras formas de expresión

Las palabras de las poesías y también las de los cuentos están asociadas a otras formas de expresión. Es posible que las historias leídas y las poesías sean un aliciente para que la palabra tome cuerpo, color, sonidos.

Se puede jugar con las formas de moverse y los tonos de voz de personajes contrarios: por ejemplo, el lobo y Caperucita. Con matices en las sensaciones y las actitudes, como las de los animales de "Cuento con caricia" antes y después de experimentar la sensación de ser acariciados. Otra opción es asociar las palabras con el movimiento, tomando el modelo de la garza parada quietecita en una pata o de las hormigas que frenéticamente van y vienen desde el hormiguero al granero, por ejemplo. Estas son propuestas divertidas que, en un clima de confianza y juego, despiertan el interés de los chicos y les permiten explorar el lenguaje de otra manera.

Dibujar personajes, construir colages colectivos para los juegos acumulativos, hacer murales, modelar títeres, crear escenografías, encontrar el tamaño justo de una hoja de papel para ilustrar un cuento mínimo son propuestas que permiten asociar la palabra al color, las texturas, las formas.

Sonorizar cuentos; imaginar ruidos; pronunciar onomatopeyas; buscar distintas maneras de decir un mismo parlamento; decir la misma poesía rápido, lento, buscando la velocidad justa, en eco, como dormidos, tristes, con hipo, son todos juegos que permiten encontrar matices a la voz y crear climas tenebrosos, jocosos o imposibles.[10]

La evaluación de la oralidad

El título de este apartado da por sentado que en el área de Lengua la "Comprensión y producción oral" constituye un eje con contenidos propios y que, como todos los saberes escolares, requiere enseñanza sistemática y evaluación permanente. Por lo general, las actividades vinculadas con este Eje suelen quedar reducidas a las rutinas del aula y, por lo tanto, no se las enseña ni evalúa específicamente.

Sin embargo, en las escuelas suelen circular enunciados evaluativos a propósito de los desempeños orales de los chicos que, muchas veces, no consideran suficientemente la complejidad del habla. Por ejemplo, las afirmaciones "habla bien" o "habla mal", formuladas de modo genérico, no toman en cuenta que, a veces, el mismo chico que tiene dificultades para narrar logra justificar bien por qué le ha gustado una lectura. Otras veces, se dice "habla mal" de quien utiliza una variedad lingüística diferente de la que se habla en la escuela o de aquellos chicos que articulan algún sonido de manera no convencional. Otra afirmación frecuente es "los chicos no hablan".

Concretamente, entonces, ¿qué se evalúa respecto de los aprendizajes relativos a este Eje? En principio, desarrollar el habla y la escucha conlleva animarse a tomar la palabra, a conversar con distintas personas para hacer muchas cosas diferentes de las que se hacen en el hogar. Es importante tener en cuenta qué distancia existe entre las formas de interacción en el aula y en los hogares como para poder tender los puentes necesarios. Por ejemplo, cuando forman parte de un grupo con otros chicos y chicas, los niños pequeños no se consideran a sí mismos interlocutores del docente, porque están acostumbrados a que, cuando se les habla a ellos, se les dirija la palabra explícitamente, incluso a que se los convoque mediante la mirada directa. Al inicio, muchos chicos parti-

[10] Para más propuestas de invención de poemas y narraciones, *véase* Rodari, G. (2004). Para otras referidas a textos tradicionales y a formas diferentes de expresión, Pelegrín, A. (1982).

cipan de la conversación sin hablar, con sus gestos, sus miradas, sus risas, y nos demuestran a través de sus actos (una ilustración, un aplauso, la realización de una consigna) que comprenden lo que están escuchando. Otros chicos se animan, desde un comienzo, a tomar la palabra: expresan sus preferencias, narran o renarran un episodio que los impresionó, cantan en el aula y en el patio una y otra vez una canción mientras juegan. Todos van aprendiendo con distintos ritmos a prestar atención y a sostenerla, por ejemplo, al escuchar historias cada vez más extensas y al recuperar episodios, personajes o detalles que describen o comentan. Los docentes atentos a las producciones orales de los chicos advierten cómo ellos van sumando nuevas palabras, personajes, historias, comparaciones, situaciones que los han cautivado y que van aprendiendo, es decir cómo, poco a poco, incrementan sus formas de decir y su enciclopedia.

En síntesis, es necesario considerar que el desarrollo de la oralidad es un proceso extendido en el tiempo y que, en el marco de la escuela, requiere un trabajo y una evaluación específicas. En otras palabras, y como se ha propuesto hasta aquí, la escuela debe generar un ambiente propicio para los intercambios orales, en los que se promueva el desarrollo de la oralidad de los alumnos a través de situaciones que focalicen distintos contenidos.